

L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires

Claude Simard

Volume 21, numéro 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/502007ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/502007ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145–165.
<https://doi.org/10.7202/502007ar>

Résumé de l'article

Les résultats de cette recherche montrent que l'orthographe d'usage du français cause encore des difficultés aux étudiants québécois de cégep et d'université. Le principal écueil a trait aux signes muets à fonction morphologique, différentielle ou étymologique. Par rapport aux étudiants forts qui disposent d'un répertoire assez varié de stratégies orthographiques, une bonne partie des étudiants faibles souffrent d'une sorte d'obsession des homophones grammaticaux usuels.

L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires

Claude Simard
Professeur

Université Laval

Résumé – Les résultats de cette recherche montrent que l'orthographe d'usage du français cause encore des difficultés aux étudiants québécois de cégep et d'université. Le principal écueil a trait aux signes muets à fonction morphologique, différentielle ou étymologique. Par rapport aux étudiants forts qui disposent d'un répertoire assez varié de stratégies orthographiques, une bonne partie des étudiants faibles souffrent d'une sorte d'obsession des homophones grammaticaux usuels.

Introduction

La présente étude est issue d'un programme de recherche dirigé par Gérard-Raymond Roy (Roy, Lafontaine, Boudreau et Viau, 1992; Roy, Lafontaine et Legros, 1995) de l'Université de Sherbrooke et porte sur la connaissance du français écrit chez les étudiants québécois des ordres postsecondaires (cégep et université). Notre article n'embrasse pas toute la compétence linguistique, car il se limite aux savoirs et aux stratégies en orthographe d'usage.

Dans la lignée de la psychologie cognitive (Tardif, 1992), nous ne visons pas seulement à évaluer la maîtrise de l'orthographe d'usage chez les étudiants, ce que d'autres enquêtes (Asselin et Mc Laughlin 1992; Roy et Lafontaine, 1992) ont déjà exploré. À l'aide de la technique de la verbalisation à voix haute par laquelle les sujets expliquent ce qu'ils font durant une activité intellectuelle, nous voulons surtout analyser les processus qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes orthographiques. Sur quelles connaissances s'appuient-ils? Quels procédés et quels raisonnements suivent-ils pour répondre aux exigences de l'orthographe d'usage?

Le terme «orthographe d'usage» (on parle aussi d'«orthographe lexicale») demande à être précisé. Nous nous référons en première approximation à la définition traditionnelle du mot, soit l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. Ainsi dans *Sa réponse est claire*, la forme *clair* relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du *-e* féminin

déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale. Bien que très répandue, particulièrement dans l'enseignement, la distinction entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale s'avère rudimentaire et ne rend pas parfaitement compte de l'organisation du code de transcription graphique du français. Selon la description plus fine de Catach (1980), notre étude touche la plupart des zones du plurisystème de l'orthographe française: 1) la zone phonogrammique réunissant des signes chargés de la transcription des phonèmes, entre autres l'accentuation (*grâce* ~ *gracieuse*), les lois de position (*garantie* et non **guarantie*) et les oppositions de graphèmes concurrents (*en* plutôt que *an* dans *compétent*); 2) la zone morphogrammique où les graphèmes sont porteurs de signification, – nous examinerons ici seulement les morphogrammes lexicaux comme les affixes et les lettres dérivatives (le *d* final de *brancard*); 3) la zone logogrammique qui concerne la distinction des homophones (*chair* ~ *chaire*, *ou* ~ *où*); 4) la dernière zone des lettres non fonctionnelles d'ordre étymologique ou historique comme le *th* grec de *thermique*.

L'orthographe d'usage du français est reconnue pour sa complexité et a fait l'objet de nombreuses recherches (Jaffré, 1992). Le principe alphabétique y est depuis longtemps transgressé, un phonème pouvant être transcrit par plusieurs graphèmes (*/e/* = *è, ê, e, ai, ei...*) et une lettre pouvant équivaloir à différents phonèmes (*c = k/ /s/, /ʃ/* en combinaison avec *h*, etc.). Son fonctionnement actuel ne s'explique en bonne partie qu'en référence à l'histoire de la langue; par exemple les digrammes *ai* et *au* rappellent d'anciennes diphtongues médiévales disparues depuis longtemps. Dans l'ensemble des composantes du savoir-écrire, elle détermine la face concrète des mots en formant un code de transcription qu'appliquent de façon automatique les scripteurs avertis. Bien qu'elle soit secondaire, l'orthographe d'usage contribue à la lisibilité des textes ainsi qu'on peut le constater lorsqu'on doit déchiffrer un texte d'un jeune enfant encore ignorant des conventions de l'écrit.

Aspects méthodologiques

Au sujet de la méthodologie de la recherche, nous fournirons uniquement les précisions nécessaires à la compréhension de notre étude sur l'orthographe d'usage. Pour plus de détails, on voudra bien se reporter à Roy *et al.* (1992, 1995).

L'échantillon

Les données de l'étude ont été recueillies en 1991 et 1992 auprès de 162 étudiants de niveau collégial ou universitaire de la région de l'Estrie. Les sujets ont participé volontairement à la recherche.

L'échantillon compte presque autant d'étudiants de cégep (82) que d'université (80). Il comprend cependant deux fois plus de filles que de garçons (107 contre 55). Les sujets ont en outre été répartis¹ en quatre groupes relativement à leur degré de

maîtrise du français écrit. Ils ont passé au préalable le *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* de l'Université de Sherbrooke (pour plus de détails sur le TURBO, voir Roy, 1989). D'après la moyenne (52 %) et l'écart type (15) obtenus au TURBO au cours des six dernières années par environ 15 000 étudiants, ont été jugés faibles les 30 sujets se situant à 36 % et moins, moyens-faibles les 43 sujets entre 38 % et 50 %, moyens-forts les 49 sujets entre 52 % et 66 %, enfin les forts correspondent aux 40 autres sujets possédant une note de 68 % et plus. Le tableau 1 résume les caractéristiques de notre échantillon en fonction des trois variables retenues.

Tableau 1
Caractéristiques de l'échantillon

Sexe		Niveau d'études		Maîtrise du français			
Femme	Homme	Collège	Université	Fort	Moyen-fort	Moyen-faible	Faible
107	55	82	80	40	49	43	30

L'instrument de cueillette des données

Les sujets ont été placés dans trois situations différentes, celle d'identifier des erreurs dans des phrases, celle de corriger des textes et celle de rédiger un texte. Cette variété de tâches offre un accès plus large aux savoirs des sujets en permettant de vérifier si ceux-ci procèdent différemment selon les circonstances.

— La situation d'identification d'erreurs

Cette première partie consiste en une épreuve contrainte où l'on doit trouver les erreurs qui ont été glissées dans des ensembles de quatre phrases. Le sujet sait que chaque série de phrases contient une seule erreur; on lui indique en plus, au début de chaque section, quel type d'erreur il doit chercher. Pour les besoins de la recherche, l'étudiant était invité à exprimer à haute voix tout ce qu'il faisait et toutes les réflexions d'ordre linguistique qui lui venaient à l'esprit lors de la réalisation de la tâche. Les sujets ont mis en moyenne 45 minutes pour passer ce premier test.

L'épreuve d'identification d'erreurs contient en tout 25 questions provenant de la banque générale des items du TURBO. Celles-ci sont réparties en six catégories: syntaxe, vocabulaire, conjugaison, accord des participes passés, accord de genre et de nombre, orthographe lexicale. Chaque section du test est constituée de quatre items, sauf celle de la conjugaison qui en compte cinq. Les items de la recherche ont été sélectionnés en raison de leur pouvoir élevé de discrimination. Le tableau 2 fournit l'extrait de l'épreuve portant sur l'identification des erreurs d'orthographe d'usage.

Tableau 2
Section de l'épreuve d'identification des erreurs
concernant l'orthographe d'usage

<p>Consigne</p> <p>Chacun des 25 éléments ci-après comprend quatre phrases réparties en a), b), c) et d), dont une seule contient une erreur; dites à haute voix ce que vous faites pour la repérer et la corriger.</p>
<p style="text-align: center;">Cette section porte sur l'orthographe d'usage.</p> <p>N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.</p> <p>22. a) Chaque jour, son métier l'oblige à côtoyer le danger. b) Comment ne pas aimer une chatte si <u>gracieuse</u>? c) Il a fallu travailler fort pour reboiser ce coteau. d) C'est grâce à sa persévérance que Pierre a pu réussir.</p> <p>23. a) Le scénario du film <i>Papillon</i> suit d'assez près l'œuvre du même nom. b) Voici le <u>shéma</u> de la circulation sanguine. c) Les haltères aident à développer la force musculaire. d) L'aorte est l'artère qui naît du ventricule gauche du cœur.</p> <p>24. a) La crise du pétrole oblige le Mexique à <u>rallentir</u> sa croissance. b) C'est au Maroc que tu as acheté ces pantoufles en peau de chèvre. c) Les ambulanciers ont vite installé le blessé sur un brancard. d) Ce doit être l'humidité qui a fait boursoufler ce papier peint.</p> <p>25. a) La chair de ce poisson est tout à fait délectable. b) Ce film d'horreur me donne la <u>chaire</u> de poule. c) Ses affaires sont dans un chaos épouvantable. d) Les passagers somnolaient, ballottés par les cahots de l'autobus.</p>

— La situation de correction de textes

Cette deuxième partie est moins fermée que la première. En effet, l'étudiant dispose seulement d'indications générales sur la nature des erreurs à trouver, mais ne possède aucun renseignement sur leur nombre, leur endroit ni l'ordre dans lequel elles sont distribuées. Les quatre petits textes soumis renferment 38 erreurs cibles: huit de syntaxe, trois de vocabulaire, sept de conjugaison, trois de participe passé, cinq de genre et de nombre, six d'orthographe d'usage, cinq de ponctuation et une de lettre majuscule. À part la ponctuation et la majuscule, cette deuxième épreuve présente les mêmes catégories de difficultés que la première et n'excède pas non plus les exigences d'une formation de niveau secondaire. Le tableau 3 montre les parties de l'épreuve contenant les erreurs d'orthographe d'usage à corriger.

Tableau 3
Extraits de l'épreuve de correction de textes
contenant les erreurs d'orthographe d'usage

Entourer à gauche et corriger à droite les erreurs de français écrit (orthographe d'usage, accords grammaticaux, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, majuscule) contenues dans les textes suivants.*

Premier texte

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Le consommateur de l'an 2000

«Magasinez, comparez, posez des questions.»

C'est souvent à celà que se résume les conseils
 donnés par les défenseurs des consommateurs. [...]

Deuxième texte

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Qu'est-ce que le workout?

[...] À l'intérieur d'une même scéance,
 on retrouve quatre types d'exercices [...]

Troisième texte

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Apprendre une langue, ce n'est pas chinois

[Aucune erreur d'orthographe d'usage
 ne se retrouve dans ce texte.]

Quatrième texte

N'oubliez pas de vous exprimer à haute voix.

Le dépérissement de la forêt feuillue

[...] Un grand nombre d'espèces d'arbres
 sont affectées par le dépérissement, tant
 en Amérique du Nord qu'en Europe,
 il va s'en dire.

[...] un gas toxique est produit par l'action [...]
 des autos et des centrales termiques.

Ce poluant altère le cycle [...]

* Pour faciliter la compréhension de cette section, nous soulignons ici seulement les erreurs cibles relatives à l'orthographe d'usage.

Comme ils étaient placés dans une situation moins dirigée que dans l'épreuve d'identification d'erreurs, les sujets, en plus de ne pas voir nécessairement les erreurs cibles, ont eu tendance à en déceler sous des formes pourtant correctes. Ce phéno-

mène d'ajout d'erreurs est intéressant, car il peut révéler les objets de doute linguistique qui dominent dans l'esprit des sujets.

Le protocole de la verbalisation à voix haute a été utilisé ici aussi pour enregistrer le cheminement des sujets tant pour leurs réussites que pour leurs corrections fautives.

— La situation de rédaction

En dernier lieu, les étudiants disposaient d'une heure pour composer un texte sur un de ces sujets d'actualité: la hausse des frais de scolarité, la condition masculine et l'écologie. La consultation des ouvrages de référence était interdite. Pendant la rédaction, les sujets étaient encore incités à expliquer comment ils procédaient.

Cette situation met en œuvre l'ensemble du processus rédactionnel (Garcia-Debanco, 1990; Hayes et Flower, 1980) plutôt que de mettre l'accent uniquement sur le repérage et la correction d'erreurs de langue. En cela, elle complète les autres épreuves en permettant d'observer comment les sujets traitent, lors de l'élaboration de leurs propres discours écrits, les contraintes du code linguistique conjointement avec les autres aspects de l'écriture comme la sélection des idées, la structuration du texte, la prise en compte du contexte d'énonciation, etc.

Les rédactions des sujets ont une moyenne de 25 lignes environ. Elles ont été corrigées à l'aide d'une grille s'appliquant autant aux aspects discursifs (clarté du contenu, cohérence, convenance du ton, etc.) qu'aux aspects normatifs (grammaire, orthographe, ponctuation). Cette double correction a été faite afin de mieux cerner les liens entre la compétence discursive et la compétence linguistique.

Modes d'analyse des données

L'analyse porte d'abord sur les résultats obtenus par les sujets aux trois épreuves décrites ci-dessus. Le dépouillement des données quantitatives prend en considération les variables caractérisant l'échantillon (sexe, niveau d'études, réussite au prétest de français écrit) et met en rapport le rendement en orthographe d'usage avec les autres composantes linguistiques évaluées (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, etc.). Les résultats sont aussi comparés d'après les différentes tâches demandées.

Quant aux verbalisations des sujets qui ont été enregistrées et retranscrites, elles sont soumises à une analyse qualitative portant sur divers aspects: a) la nature de l'élément linguistique touché (accentuation, lettre dérivative, lettre étymologique, etc.); b) les procédés employés par les sujets pour résoudre les problèmes (observation ou recherche du passage cible, épellation, identification de la catégorie grammaticale, appel à une règle, opération de substitution, recours à l'oral, etc.); c) la justesse et la sûreté du raisonnement tenu (connaissance exacte ou erronée, certitude, hésitation, hasard, etc.).

Analyse des résultats

Analyse des données statistiques

Examinons d'abord les résultats généraux obtenus par les sujets en orthographe d'usage aux deux épreuves fermées. On observe que, dans ce type d'épreuves, l'orthographe d'usage des étudiants constitue un volet relativement fort de leur rendement sans atteindre cependant le niveau de maîtrise qu'on pourrait espérer dans le cas d'un apprentissage aussi élémentaire. Pour l'identification d'erreurs, la moyenne de 53 % en orthographe avoisine la note globale de 48,8 %. Pour la correction de textes, qui s'est avérée plus difficile à tous les plans, elle la dépasse d'environ 10 points (51 % contre 40,6 %) en ce qui a trait strictement au repérage des erreurs cibles. Si on soustrait de ce résultat les fautes ajoutées (492 erreurs repérées – 169 erreurs ajoutées sur une possibilité de 472 [162 sujets \times 6 erreurs cibles]), la moyenne en orthographe chute à 33 %, mais reste supérieure à la note globale de 19,4 %. Remarquons que l'ajout de fausses erreurs d'orthographe reste limité: en moyenne, on compte environ une erreur ajoutée par sujet et trois fois plus d'erreurs cibles corrigées que d'erreurs ajoutées. Il reste cependant que l'épreuve de correction de textes, qui réclamait des sujets plus d'autonomie, trahit une instabilité de l'orthographe des sujets encore plus grande que ce que révèle l'épreuve dirigée d'identification d'erreurs.

Si on compare les résultats des sous-groupes de l'échantillon, on constate que les trois variables utilisées pour le définir (sexe, niveau d'études et degré de maîtrise du français écrit) ont toutes entraîné des différences significatives (au seuil de $\leq 0,05$ d'après le test de Pearson). Comme le montre le tableau 4, que ce soit à l'épreuve d'identification d'erreurs, de correction de textes ou de rédaction, les filles réussissent mieux que les garçons, les étudiants d'université mieux que les étudiants de cégep et les forts naturellement mieux que les faibles. Dans certains cas, les écarts sont très marqués. Pour l'identification d'erreurs, la moyenne des étudiants forts s'avère quatre fois plus élevée que celle des étudiants faibles (3,30 contre 0,77). À l'épreuve de correction de textes, les garçons ont ajouté presque deux fois plus d'erreurs d'orthographe d'usage que les filles (1,45 contre 0,83); les étudiants faibles en ont introduit trois fois plus que les étudiants forts (1,70 contre 0,55). À l'épreuve de rédaction, le nombre d'erreurs d'orthographe des garçons est le double de celui des filles (12,90 contre 5,57) comme celui des cégépiens par rapport à celui des étudiants d'université (10,70 contre 5,36); la moyenne des faibles (15,30) dépasse même de quatre fois celle des forts (3,68).

Par rapport aux autres dimensions de la langue, l'orthographe d'usage accuse un comportement singulier dans la mesure où, selon le degré d'autonomie exigé par la tâche, elle représente la composante la mieux ou la moins bien maîtrisée ainsi qu'il ressort du tableau 5. En situation de simple identification d'erreurs, les sujets obtiennent les meilleurs résultats en orthographe d'usage qui sont suivis de près par ceux

des participes passés puis ceux des accords en genre et en nombre. Abstraction faite de la majuscule qui ne comportait qu'un seul élément très facile, on observe la même chose pour le repérage des erreurs cibles de l'épreuve de correction de textes. Par contre, dans le cadre de la même épreuve, l'orthographe d'usage arrive au troisième rang après la ponctuation et les accords de genre et de nombre pour les erreurs ajoutées. En situation de rédaction, donc d'autocorrection, l'orthographe d'usage devient responsable de la plus forte proportion d'erreurs commises par les sujets dans leurs textes, soit plus du quart.

Tableau 4
Résultats en orthographe d'usage d'après les variables indépendantes

Partie I – Moyennes obtenues en orthographe d'usage pour l'identification d'erreurs (sur un total de 4)							
Sexe		Niveau d'études		Maîtrise du français			
Femme	Homme	Collège	Université	Fort	Moyen-fort	Moyen-faible	Faible
2,40	1,56	1,78	2,46	3,30	2,53	1,49	0,77

Partie II-A – Moyennes obtenues pour le repérage des 6 erreurs cibles en orthographe d'usage dans la correction de textes							
Sexe		Niveau d'études		Maîtrise du français			
Femme	Homme	Collège	Université	Fort	Moyen-fort	Moyen-faible	Faible
3,41	2,36	2,59	3,54	4,30	3,51	2,35	1,67

Partie II-B – Nombre moyen d'erreurs ajoutées en orthographe d'usage dans la correction de textes							
Sexe		Niveau d'études		Maîtrise du français			
Femme	Homme	Collège	Université	Fort	Moyen-fort	Moyen-faible	Faible
0,83	1,45	1,29	0,79	0,55	0,86	1,26	1,70

Partie III – Nombre moyen d'erreurs d'orthographe d'usage dans les rédactions							
Sexe		Niveau d'études		Maîtrise du français			
Femme	Homme	Collège	Université	Fort	Moyen-fort	Moyen-faible	Faible
5,57	12,90	10,70	5,36	3,68	5,18	10,30	15,30

Tableau 5
Résultats en orthographe d'usage par rapport
aux autres composantes linguistiques

Partie I – Moyennes générales pour l'identification d'erreurs		
Catégories	Note	%
Orthographe d'usage	2,12/4	53,0
Participe passé	2,08/4	52,0
Genre et nombre	2,05/4	51,0
Conjugaison	2,46/5	49,0
Vocabulaire	1,86/4	46,0
Syntaxe	1,65/4	41,0
Partie II-A – Moyennes générales pour le repérage des erreurs cibles dans la correction des textes		
Catégories	Note	%
Orthographe d'usage	3,06/6	51,0
Conjugaison	2,89/7	48,4
Participe passé	1,40/3	47,0
Genre et nombre	2,26/5	45,2
Ponctuation	1,86/5	37,2
Syntaxe	2,08/8	26,0
Vocabulaire	0,52/3	17,3
Partie II-B – Erreurs ajoutées dans la correction de textes		
Catégories	Nombre total	Nombre moyen
Ponctuation	431	2,66
Genre et nombre	368	2,27
Orthographe d'usage	169	1,04
Conjugaison	94	0,58
Syntaxe	88	0,55
Participe passé	48	0,30
Vocabulaire	44	0,27
Partie III – Erreurs relevées dans les rédactions		
Catégories	Moyennes (sur 29,5)	% d'erreurs
Orthographe d'usage	8,03	27,2
Syntaxe	6,18	21,2
Ponctuation	6,11	20,7
Genre et nombre	4,49	15,2
Vocabulaire	2,73	9,3
Conjugaison	1,56	5,3
Participe passé	0,34	1,2

Lorsqu'ils rédigent, les étudiants ne vérifient guère l'orthographe d'usage peut-être parce qu'ils ne croient plus nécessaire de s'attarder à ce «b-a ba» de l'écriture. Et pourtant, ils devraient, car leur savoir orthographique semble d'autant moins sûr qu'ils ont l'initiative du choix des formes. Il faut dire cependant que cette tendance aurait pu être moins prononcée si on avait permis l'usage du dictionnaire² auquel

les sujets peuvent recourir dans les situations courantes d'écriture. Une autre hypothèse d'explication tiendrait à la nature même de l'apprentissage de l'orthographe d'usage. Avec Lalande (1991), on peut distinguer deux types de connaissances en orthographe d'usage: d'une part, les connaissances générales qui s'appliquent à un ensemble de mots (par exemple, la loi de position de *gu* devant *i* pour transcrire le son [gi]), d'autre part, les connaissances spécifiques liées à la physionomie de tel ou tel mot en particulier. En orthographe d'usage, même s'il existe certaines régularités, les connaissances spécifiques dominent. Ainsi, une personne peut bien savoir que la voyelle /o/ peut s'écrire *o*, *au*, *eau*, etc., elle ne saura pas pour autant orthographier correctement /o/ dans *soliveau*, *sarrau* ou *impétigo* si elle n'a pas vu et mémorisé chacun de ces mots individuellement. Le grand nombre de formes à retenir constitue sans aucun doute un fardeau pour la mémoire, de sorte que, même en possédant un répertoire étendu de mots graphiques, une bonne partie des scripteurs n'arrivent jamais à observer toutes les graphies conformes qu'ils ont à transcrire.

Nous terminerons l'étude des données statistiques en examinant, à l'aide du tableau 6, les moyennes obtenues par les sujets pour chacun des mots cibles des deux tests objectifs. Cette analyse servira en même temps d'entrée en matière à l'étude des verbalisations.

Tableau 6
Moyennes obtenues aux dix éléments d'orthographe d'usage

Partie I – Identification des erreurs	
Erreurs cibles	%
<i>shéma</i>	62
<i>chaire</i> (de poule)	61
<i>rallentir</i>	50
<i>grâceuse</i>	39
Partie II – Correction de textes	
Erreurs cibles	%
<i>polluant</i>	69
<i>termique</i>	57
<i>cela</i>	56
<i>gas</i>	55
<i>scéance</i>	45
<i>il va s'en dire</i>	25

Aucun mot choisi n'est rarissime comme en sont souvent émaillées les dictées de concours à la Pivote. Tous en fait devraient être connus des diplômés du secondaire. Les trois cinquièmes (*cela*, *chair*, *gaz*, *gracieuse*, *rallentir* et *séance*) relèvent même du vocabulaire orthographique du niveau primaire selon l'échelle Dubois-Buyse (Ters, Mayer et Reichenbach, 1976). On constate que le résultat le plus bas (25 %) est obtenu pour *il va s'en dire*.

est en lien avec la fréquence, car il touche l'expression moins courante *il va sans dire* présentée dans un texte à corriger sous la forme fautive *il va *s'en dire*. Il est vrai que l'expression appartient à un style écrit plutôt soigné avec lequel les étudiants ne seraient pas pleinement familiers, encore qu'il ne s'agisse pas vraiment d'une construction recherchée. La forme pronominale assez courante devant le verbe *dire* a pu également paraître aux sujets suffisamment plausible pour les confondre.

L'autre résultat très faible (39 %) concerne l'addition fautive d'un accent circonflexe sur le *a* de *gracieuse*. Les sujets qui n'ont pas décelé l'erreur auraient pu, en recourant à l'oral, opposer le /a/ postérieur de *grâce* au /a/ antérieur de *gracieuse*, d'autant plus qu'ils appartiennent à la communauté franco-québécoise où la distinction entre les deux timbres est encore très vivante. Sur la base des études structurales de l'orthographe française (Catach, 1980), la raison de ce fort taux d'échec est à attribuer au comportement anarchique de l'accent circonflexe que met particulièrement en évidence l'élément même du test (tableau 2). La confusion a pu s'installer facilement dans l'esprit des sujets, car, dans les quatre phrases qui leur étaient soumises, le principe de l'identité formelle des familles lexicales a pu être renforcé par la vue successive de *gracieuse* avec un accent et du mot-souche *grâce*; de surcroît, le verbe *côtoyer* figurait, coiffé de son accent, en contraste avec *coteau* qui en était correctement dépourvu même s'il dérive lui aussi de *côte*. On voit par cet exemple que la tâche évaluative peut en soi exercer une influence importante sur le rendement des sujets.

Le faible taux de correction de **celà* étonne en raison de la haute fréquence de ce mot-outil. L'analogie avec des formes proches comme *voilà* et *déjà* explique sans doute que plus de 40 % des sujets n'aient pas détecté l'adjonction fautive de l'accent grave.

Le cas de **gas* peut aussi se comprendre aisément. Il convient de signaler que la graphie *gaz* avec *z* final prononcé est exceptionnelle en français (Catach, 1980). En outre, la forme anglaise *gas* a de fortes chances d'imprégner la mémoire visuelle des Franco-québécois, car, au Québec, elle se rencontre souvent dans le commerce, notamment sur les enseignes des postes d'essence. Dans leurs verbalisations, plusieurs sujets ont effectivement fait référence à la graphie anglaise.

D'une épreuve à l'autre, quatre mots peuvent être examinés deux à deux. Il s'agit d'abord de *schéma* et *séance* pour la présence d'un *c* après un *s* initial, ensuite de *ralentir* et *polluant* pour le redoublement de la lettre *l*.

La forme **shéma* a été plus corrigée que la forme **scéance* (62 % contre seulement 45 %) bien que les deux mots soient de fréquence comparable. Plusieurs facteurs ont pu intervenir. La graphie fautive **scéance* se trouve dans l'épreuve de correction de textes qui, ainsi qu'il a été dit plus haut, s'est révélée plus difficile que l'épreuve d'identification d'erreurs où figure **shéma*. L'ajout fautif d'un *c* dans *séance* a pu passer inaperçu par analogie avec des mots comme *scène* ou *science*. Enfin, l'absence de *c* dans *schéma* a probablement attiré davantage l'attention des sujets étant donné

que le graphème *ch* couvre la quasi-totalité des transcriptions de la consonne /ʃ/ en français (Catach, 1980).

Quant au redoublement de *l*, on observe que, même si cette lettre était insérée dans l'épreuve plus difficile de correction de textes, la forme **polluant* a suscité un taux de correction beaucoup plus élevé que **rallentir* de la première épreuve (69 % en regard de 50 %). La fréquence du mot *polluant* dans le discours écologique actuel a vraisemblablement joué. On pourrait se demander également s'il est plus difficile de reconnaître un redoublement manquant qu'un redoublement fautif pour le liquide *l* à cause de la haute fréquence du graphème double (Catach, 1980). Enfin, la tâche évaluative a sans doute compliqué la prise de décision des sujets. Plusieurs ont hésité sur l'unique *f* de *pantoufle* ainsi que sur *boursoufler* auquel ils étaient tentés de mettre deux *f* à cause du verbe-souche *souffler*.

Une bonne partie des explications qui viennent d'être avancées pourront être précisées par l'examen des réflexions formulées par les sujets pendant qu'ils passaient les trois épreuves.

Analyse des verbalisations

L'étude des verbalisations des sujets doit nous renseigner sur leurs stratégies orthographiques. Conformément aux auteurs qui ont mené des recherches dans le domaine (Ariaux-Maraux, 1985; Ehri, 1980; Gentry, 1982; Jaffré, 1985; Lalande 1991; Olivier, 1989), une stratégie orthographique se définit comme une action cognitive exercée par des sujets quand ils tentent de résoudre un problème posé par le système graphique de la langue.

Pour bien situer les données recueillies sur les stratégies orthographiques dans le cadre de la présente recherche, il convient de revenir sur les aspects méthodologiques à l'aide du tableau 7. Il s'offre diverses techniques permettant d'obtenir des explications fournies par des sujets sur leur propre comportement orthographique. On peut recourir, comme cela a été fait pour la dernière partie de notre test, au protocole de la pensée à voix haute en situation de production de texte. L'orthographe n'est pas alors l'unique objet d'études puisque toutes les dimensions du processus rédactionnel peuvent occuper l'esprit des sujets. On peut par là estimer le poids de l'orthographe dans l'ensemble des préoccupations des scripteurs. Cependant, la situation de rédaction empêche de prédéterminer les points d'orthographe à examiner, ceux-ci restant soumis aux hasards des formulations. À l'autre bout, le chercheur peut utiliser la dictée comme dans les études d'Ariaux-Maraux (1985) et d'Olivier (1989). Avec la dictée, on se concentre uniquement sur l'orthographe et on peut sélectionner, en fonction de critères précis, les éléments à propos desquels le sujet devra expliquer ses choix orthographiques, qu'ils soient justes ou incorrects. Les deux tests objectifs de la présente recherche correspondent à une troisième formule. Le sujet est placé dans une situation d'hétérocorrection et non d'autocorrection comme pour la rédaction

et la dictée, c'est-à-dire qu'il doit repérer ou corriger des erreurs apparaissant dans des textes qu'il n'a pas lui-même écrits ou transcrits. Ce genre d'épreuve pourrait toucher uniquement l'orthographe; dans notre cas, d'autres composantes de la langue ont été évaluées. Même si les erreurs sont fixées d'avance, on ne peut pas être sûr que les sujets expriment des commentaires à leur propos, car, contrairement à la situation de dictée, ils sont simplement invités à réfléchir à haute voix sans que jamais on ne leur demande de commenter des points précis pour éviter de les mettre sur la piste des erreurs à déceler. Autrement dit, à l'instar de la dictée, les tests d'identification et de correction d'erreurs peuvent procurer des verbalisations de différents sujets sur des éléments cibles communs, mais elles n'offrent pas une aussi grande homogénéité dans la mesure où les sujets ont la liberté de s'exprimer sur n'importe quel point d'orthographe non prévu par le chercheur.

Tableau 7
Comparaison de diverses méthodes de pensée à haute voix
pour l'étude de l'orthographe

	Type de correction	Dimensions touchées	Présélection des points d'orthographe	Degré de normalisation
Rédaction de texte	Autocorrection	L'orthographe avec toutes les autres composantes de l'écriture	Présélection impossible	Grande variation d'un sujet à l'autre selon les hasards de la formulation
Test d'identification ou de correction d'erreurs	Hétérocorrection	Possiblement l'orthographe seule ou conjointement avec d'autres aspects du code linguistique	Détermination d'éléments cibles, mais ajout d'erreurs non prévisibles	Uniformité relative
Dictée	Autocorrection	Seulement l'orthographe	Possibilité d'une présélection rigoureuse des points à observer	Grande homogénéité

L'effet de ces différences d'ordre méthodologique s'est fait nettement sentir sur la quantité des verbalisations recueillies selon la tâche. En situation de rédaction, l'orthographe d'usage a très peu suscité de réflexions de la part des sujets. Les verbalisations produites dans ce contexte tiennent à peine dans une page, alors que les épreuves d'identification et de correction d'erreurs ont donné lieu chacune à huit pages de transcription. L'orthographe d'usage ne constituerait donc pas une préoccupation majeure des étudiants de collège ou d'université lorsqu'ils rédigent un texte, en dépit du fait que celle-ci leur occasionne un fort taux d'erreurs. Dans leurs conduites d'autocorrection, ils ne se montreraient pas suffisamment alertés vis-à-vis des pièges de l'orthographe d'usage. Leur esprit est pris par d'autres dimensions supérieures de l'écriture telles que la recherche d'idées ou la construction de paragraphes, car seulement 2,5 % des verbalisations en situation de rédaction ont trait à des aspects linguistiques, l'immense majorité se rapportant à des aspects discursifs.

Du point de vue des zones du système orthographique sur lesquelles portent les verbalisations, les cas relevés se ramènent pour l'essentiel au classement suivant par ordre d'importance décroissante: l'homophonie, les doubles consonnes, les correspondances graphophonétiques, l'accentuation, les lettres étymologiques et les lettres finales muettes. Globalement, on constate que les sujets se sont arrêtés surtout sur des problèmes relatifs à des signes muets tels des morphogrammes, des logogrammes ou des lettres étymologiques. La partie prononcée³ de l'orthographe, soit les phonogrammes, n'a suscité que le sixième de tous les cas de verbalisation et ce, en dépit du fait que la partie phonogrammique de l'orthographe française constitue «80 à 85 % des signes d'un texte quelconque» (Catach, 1980, p. 27). Chez les scripteurs fortement scolarisés (rappelons que nos sujets ont au moins treize années de scolarité), le contrôle orthographique s'exerce donc surtout sur les graphies qui ont peu ou pas de liens avec la langue orale.

Les signes muets qui rappellent un état ancien de la langue entraînent particulièrement des hésitations. C'est le cas des doubles consonnes (*ll, rr, ff...*) dont l'origine est en majeure partie latine (Catach, 1980), de certaines finales muettes comme le *e* de *banlieue* (du latin médiéval *banleuca*) ou encore de la lettre étymologique *h* à l'initiale avec voyelle comme dans *haltère* (du latin *halteres*) ou en digramme avec une autre consonne comme dans *thermique* (du grec *thermos*). Les étudiants ne cernaient pas bien la fonction historique et étymologique de l'orthographe française.

Le domaine qui retient le plus l'attention des sujets est sans conteste l'homophonie avec le tiers de verbalisations portant sur la différenciation de logogrammes. Le phénomène est d'autant plus symptomatique que la grande majorité des homophones en question ont été vérifiés spontanément par les étudiants sans qu'il s'agisse d'erreurs véritables à corriger. Les deux cas les plus fréquents sont d'ordre grammatical et concernent l'opposition *a ~ à* (une centaine d'occurrences) et la distinction entre l'infinitif en *-er* et le participe en *-é* (une soixantaine d'occurrences). Il faut voir là une influence directe de l'enseignement. Le dernier programme québécois de 1980 accordait, autant au primaire qu'au secondaire, une place importante à l'étude des homophones. Le matériel pédagogique offert aux enseignants comportait même des cahiers d'exercices traitant spécifiquement de ce type de difficulté orthographique. On a l'impression que cette insistance pédagogique a joué dans le sens inverse de ce qui était visé. Une bonne partie des jeunes du postsecondaire (on verra plus loin qu'il s'agit surtout des sujets faibles) sont pour ainsi dire restés obnubilés par le problème des homophones. Est-il en effet normal qu'après 13 années de scolarité on doive encore se demander s'il faut écrire *a* ou *à*? Au niveau où sont parvenus nos sujets, un point d'orthographe aussi courant devrait en principe être réglé par automatisme. Certains étudiants sont tellement hantés par l'homophonie qu'ils vont s'arrêter sur des homophones bien orthographiés sans reconnaître à côté des erreurs pourtant grossières de grammaire ou de syntaxe ainsi que l'illustrent les deux verbalisations suivantes:

- *Tant qu'à moi, qu'à moi, qu'avait moi, un accent*. (S-213)
- *Ce qu'elle a besoin, ce qu'elle avait besoin*. (S-214)

Dans l'ensemble, on relève une gamme assez variée de procédés de résolution de problèmes orthographiques.

Pour l'homophonie d'ordre grammatical, le procédé presque exclusif est la substitution, un truc sûrement issu de l'école primaire:

- *Aident à vendre, c'est correct pour développer*. (S-002)
- *Comment ne pas battre, aimer une chatte si gracieuse?* (S-021)
- *On lui a, on lui avait toujours refusé*. (S-243)
- *Pour t'inscrire à... pour t'inscrire avait la prochaine séance*. (S-163)
- *Si c'est... cela est... apostrophe el/lt, c'est bon*. (S-160)

Pour l'homophonie lexicale, les étudiants recourent plutôt au sens qui convient au contexte:

- *Chaire qu'on retrouve dans les églises, ça prend un e. Alors chair «la peau», ça prendrait pas de e*. (S-002)
- *Cahot comme c'est sur la route. Chaos, c'est un bouleversement*. (S-007)

Un autre procédé de vérification qu'on rencontre à l'occasion est le rapprochement de mots. Deux mots de même famille peuvent être comparés pour vérifier une lettre finale muette, un accent ou un redoublement de consonne:

- *Brancard avec un d, c'est correct: brancardier, brancard*. (S-065)
- *Ah!... coteau. Une côte, ça a un accent circonflexe. Alors coteau aussi aurait un accent circonflexe*. (S-060)
- *Boursoffler, souffler. Boursoffler, ça prend deux ff? Non, c'est pas souffler*. (S-007)

Sans être apparentés, deux mots peuvent être associés sur la base d'une simple ressemblance graphique:

- *Séance, c'est comme la scène. Séance prendrait un sc*. (S-013)
- *Balloté comme ballon*. (S-058)

Comme les sujets se soucient surtout de graphies muettes, ils recourent peu à l'oral. Les verbalisations qui font référence à la prononciation se rapportent surtout à la modification du timbre de la voyelle /a/ entraînée par l'addition d'un accent circonflexe:

- *C'est gracieuse qui prend pas d'accent circonflexe tout simplement parce que ça se prononce gracieuse et non grâ...* (S-229)

La présence ou non d'un accent circonflexe sur la voyelle /o/ de *côtoyer* ou *coteau* a été aussi vérifiée quelquefois par des considérations phonétiques:

- *Côtoyer, coteau... ouan, ça se dit pareil.* (S-145)
- *Est-ce qu'on dit côteau ou coteau? Ça dépend si on vient de Québec ou Montréal.* (S-067)

Les trois situations où étaient placés les sujets étaient d'ordre métacognitif, plus précisément d'ordre métalinguistique, car ceux-ci devaient expliciter leurs conduites linguistiques. La fonction métalinguistique peut s'exercer de multiples façons et faire appel à différents degrés de réflexion. Elle atteint le niveau le plus avancé lorsque le sujet possède un vocabulaire spécifique, un métalangage, pour décrire son comportement langagier. Dans leurs verbalisations, les sujets de la présente recherche, même s'ils sont très scolarisés, n'ont pas eu beaucoup tendance à se servir de la terminologie grammaticale.

L'emploi du métalangage se manifeste principalement lorsqu'il s'agit de résoudre un problème d'accentuation. La plupart des sujets emploient alors, selon le cas, les termes *accent*, *accent aigu*, *accent grave* ou *accent circonflexe*:

- *Cela ne prend pas d'accent grave.* (S-055)
- *Je mettrais un accent circonflexe sur coteau comme pour côté.* (S-151)

Cependant plusieurs étudiants ne se gênent pas pour recourir à des mots enfantins du début du primaire:

- *Comme sur gâteau, château, hôpital, faut mettre un chapeau.* (S-034)

Dans la domaine des homophones d'ordre grammatical où on aurait pu s'attendre à trouver des termes désignant les parties du discours à distinguer, on constate que les sujets se passent généralement de métalangage, se contentant d'appliquer l'opération de substitution sans plus. Des exemples comme les suivants sont donc rares:

- *À l'économie, à prend un accent, c'est une préposition.* (S-084)
- *Pour celui qui travaille: deux le, parce que travail c'est le nom, tandis qu'ici c'est le verbe.* (S-065)

Certains verront, dans cette indigence de métalangage, une conséquence d'un enseignement de la langue qui n'aurait pas été assez systématique durant la dernière décennie. Il faut dire cependant que l'orthographe d'usage fait moins appel au métalangage que l'orthographe grammaticale. En effet, pour décrire un problème d'orthographe lexicale, il suffit souvent d'employer le mot de façon autonome. Nous reviendrons plus loin sur la question du métalangage.

En général, le cheminement que les sujets empruntent est marqué d'assurance et va dans le sens d'une confirmation. Le mot problématique est d'abord redit seul ou

dans un court contexte, puis une vérification est faite ou une règle est tout de suite énoncée:

- *Où, c'est un lieu. Avec accent, c'est correct.* (S-136)

vérification
énoncé d'une règle

—————
—————

- *Scéance, ça prend pas de c.* (S-074)

énoncé d'une règle

—————

Tout se passe comme si, en ayant vu une première fois le mot, le sujet repère une difficulté possible, que la forme soit sentie correcte ou incorrecte. Il regarde à nouveau le mot pour activer son image orthographique en mémoire. La comparaison entre la forme observée et l'image renvoyée par la mémoire peut suffire à prendre une décision. Olivier (1989) a proposé de parler alors de «voie directe». Éventuellement, l'application d'une procédure de vérification comme l'analyse du sens de la phrase, la référence à l'oral, la dérivation, etc., complète le processus; c'est la «voie indirecte» pour reprendre la terminologie d'Olivier (1989).

L'observation du mot s'accompagne quelquefois de son épellation ou de sa transcription sur papier:

- *Au cours d'une même séance... Je vais essayer d'écrire séance avec un c voir... Non, ça s'écrit s/é/a/ n/c/e... J'ai essayé de l'écrire avec un c pis c'est pas très beau.* (S-086)

Même s'il est rare dans notre corpus, ce dernier procédé n'est pas inconnu en recherche. Des expériences (Jaffré, 1985) ont montré que les choix orthographiques sont plus efficaces lorsque les sujets peuvent ainsi matérialiser les graphies à traiter.

La plupart du temps, l'attitude assurée qu'on décèle à travers les verbalisations repose sur des connaissances exactes. Il arrive cependant que des sujets paraissent sûrs d'eux-mêmes même s'ils se trompent:

- *Banlieue, ça prend pas de e.* (S-011)
- *Publicité, il manque un e, une publicité.* (S-222)

Seulement le cinquième environ des verbalisations trahit de l'indécision. Les sujets expriment leur incertitude de différentes manières, par un silence, par l'emploi du conditionnel ou d'un verbe dubitatif, par une question qu'ils s'adressent à eux-mêmes et pour laquelle ils ne trouvent pas de réponse précise, etc.:

- *Je mettrais deux f à pantoufles.* (S-024)
- *Termiques, je pense que ça prend un h.* (S-078)

- *Il me semble que d'antan prend un t.* (S-060)
- *Consommateur, est-ce que ça prend deux m?... Consommateur, consommateur... (silence)... Consommer...* (S-078)
- *Poluant, ma petite vache a mal aux pattes... Je vais y aller avec un l...* (S-181)

Comme on peut le remarquer d'après les exemples ci-dessus, l'hésitation va souvent de pair avec l'inexactitude. Il semble qu'en orthographe d'usage, il ne puisse guère exister de flottement: on sait ou on ne sait pas. Même les procédés de vérification seraient employés, comme il a été souligné plus haut, pour confirmer ce que l'on sait et moins pour lever un doute.

Le dernier aspect que nous examinerons concerne les différences de comportement entre les sujets forts et les sujets faibles. Rappelons que ces deux groupes extrêmes de notre échantillon ont obtenu respectivement une note de 68 % et plus, et de 36 % et moins. Nous avons choisi de comparer ces deux catégories de scripteurs en raison des grands écarts de rendement qui les séparent.

Sur le plan du nombre de verbalisations, on constate que les résultats des deux groupes s'inversent selon la tâche considérée. À l'épreuve d'identification d'erreurs, les faibles ont verbalisé trois fois plus que les forts, tandis qu'à l'épreuve de correction de textes les forts ont émis deux fois plus de verbalisations que les faibles. En corrigeant les textes de la deuxième épreuve, les forts ont eu beaucoup plus tendance à expliquer les erreurs qu'ils repéraient (*«Cela» ne prend pas d'accent. «Gaz», c'est avec un z, avec un s, c'est en anglais.*).

Conformément à ce qu'on pouvait prévoir, les faibles ont commenté beaucoup plus souvent des formes ne correspondant pas à des erreurs cibles, ce qui traduit la fragilité de leur savoir. Comme ils éprouvent de la difficulté à discerner les graphies erronées, ils regardent un peu n'importe quoi.

Les verbalisations contenant des traces d'hésitation apparaissent chez autant d'étudiants faibles que d'étudiants forts (une douzaine dans les deux cas). Cependant, étant donné que l'échantillon compte 30 faibles contre 40 forts, la proportion de sujets ayant fait preuve d'indécision à un moment ou à un autre s'avère plus grande chez les faibles (40 % en regard de 30 %). En orthographe d'usage, le doute peut affecter n'importe quelle catégorie de scripteur, mais resterait plus fréquent chez les moins habiles.

Le répertoire des stratégies orthographiques des forts est plus varié que celui des faibles. F. Olivier a fait la même observation déjà avec les élèves de la fin du primaire. Pour justifier l'absence d'accent circonflexe sur *gracieuse*, cinq étudiants forts contre un seul étudiant faible ont pensé recourir à la prononciation. Dans le cas de l'homophonie lexicale (*chair* ~ *chaire*), une quinzaine d'étudiants forts ont tenu compte du sens de la phrase, ce qui n'est apparu que chez seulement un étudiant faible. Les procédés analogiques comme la dérivation sont plus diversifiés et plus nombreux

chez les étudiants forts. En fait, près de la moitié des sujets faibles sont carrément obsédés par le problème des homophones grammaticaux (*a ~ à, er ~ é, on ~ ont, c'est ~ s'est*) pour lequel ils ne disposent pratiquement que du truc mécanique de la substitution. Cette conduite n'a été relevée que chez un seul étudiant fort.

Les quelque cinquante verbalisations comprenant un terme métalinguistique appartiennent autant au groupe fort qu'au groupe faible. Toutefois, c'est uniquement dans le dernier qu'on rencontre des erreurs de catégorisation grammaticale dont certaines semblent étonnantes pour le niveau de scolarité considéré:

- *Tant qu'à moi, bien là je vois une faute, à, c'est un verbe.* (S-225)
- *Intéressé à/avait l'économie, à accent circonflexe.* (S-226)
- *Un professeur compétent... (silence)... compétent...(silence)... compétant, a/nlt... compétant, participe passé, infinitif passé.* (S-145)
- *C'est s'écrit comme ça parce que c'est démonstratif, c'est pas possessif.* (S-227)

Pour plusieurs étudiants faibles, la terminologie grammaticale ressemble à un inventaire d'étiquettes creuses et confuses.

Conclusion

Les données statistiques de cette étude montrent que l'orthographe d'usage n'est pas encore pleinement maîtrisée par les étudiants du postsecondaire. Le rendement orthographique varie d'abord selon les tâches: il décroît en passant d'une situation de test à une situation de rédaction. Il varie également selon le sexe et l'ordre d'enseignement: les filles sont supérieures aux garçons comme les étudiants des universités par rapport aux cégépiens. En outre, un net clivage entre forts et faibles existe, ce qui indique qu'un savoir aussi élémentaire n'est même pas partagé par l'ensemble de la population étudiante la plus scolarisée.

Ces résultats décevants se comparent cependant à ceux d'autres enquêtes françaises (rapportées notamment dans Catach, 1989) et sont en partie attribuables à la complication du système orthographique lui-même. Quand on examine de près les points sur lesquels ont achoppé les sujets, on constate qu'il s'agit dans une bonne mesure de zones capricieuses du système: les consonnes doubles, l'accent circonflexe et les lettres étymologiques, pour lesquelles les scripteurs ne peuvent guère s'appuyer sur des régularités ou sont démunis s'ils n'ont pas de connaissances sur les langues anciennes.

Quoi qu'il en soit, l'analyse des verbalisations a révélé, chez les étudiants faibles, une pauvreté de stratégies orthographiques désolante. On dirait que tout ce qu'ils ont retenu de l'école primaire et secondaire en orthographe d'usage se ramène à l'emploi mécanique de la substitution pour distinguer les homophones les plus courants. Une scolarité pourtant longue ne leur a pas permis d'acquérir une compréhension solide du fonctionnement de leur langue et de savoir traiter les difficultés qu'elle pose.

NOTES

1. Une autre variable a été reconnue dans le plan d'échantillonnage, soit le domaine d'études des sujets (sciences pures ou sciences humaines). L'analyse globale des résultats n'a pas révélé de différences assez nettes liées à cette variable pour qu'on en tienne compte ici.
2. L'effet de la consultation du dictionnaire est attesté par l'étude d'Asselin et McLaughlin (1992). Dans la majorité des situations d'écriture où ont été placés les étudiants d'université ayant participé à cette enquête, les ouvrages de référence étaient autorisés. La proportion d'erreurs en orthographe d'usage passe alors à seulement 13,8 %, arrivant après la syntaxe (28,2 %), la grammaire (25,7 %) et la ponctuation (19,5 %), la grammaire regroupant les cas d'orthographe grammaticale qui ont été séparés dans la présente étude, soit la conjugaison, le participe passé et l'accord en genre et en nombre.
3. Même pour l'accentuation qui joue un rôle phonogrammique important dans la notation du timbre de certaines voyelles (principalement *e*), la plupart des cas concernent des emplois d'accent grave ou d'accent circonflexe qui n'ont guère d'incidence phonétique, mais plutôt étymologique (*naître*) ou logogrammique (*a ~ à*). À peine six cas sont proprement phonogrammiques. Il s'agit de couples dérivatifs pour lesquels on peut hésiter à cause d'une alternance vocalique (*planète ~ planétaire, artère ~ artériel*).

Abstract—The results of this study show that Québec Cegep and university students confirm to have difficulties with French orthography. The principal problem relates to silent letters with morphological or etymological functions. The author found that strong students have a large and varied repertoire of orthographic strategies available, whereas a large proportion of weaker students seem to be preoccupied with common homonyms.

Resumen—Los resultados de esta investigación muestran que la ortografía de uso del francés aún resulta difícil para los estudiantes quebequeses de bachillerato y universidad. El principal escollo son los signos mudos con función morfológica, diferencial o etimológica. Comparados con los mejores estudiantes, quienes disponen de un repertorio variado de estrategias ortográficas, una buena parte de los estudiantes débiles sufren cierta obsesión con los homófonos gramaticales usuales.

Zusammenfassung—Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, daß die übliche Rechtschreibung des Französischen den Québecer Studenten der Kollegstufe und der Universität noch Schwierigkeiten macht. Die Hauptschwierigkeit betrifft die stummen Zeichen der morphologischen Funktion, ob unterscheidend oder etymologisch. Gegenüber den guten Studenten, die über ein recht umfangreiches Repertoire von Rechtschreibregeln verfügen, leidet ein großer Teil der schwachen Studenten unter einer Art Besessenheit von gebräuchlichen grammatikalischen Homophonen.

RÉFÉRENCES

- Ariaux-Maraux, I. (1985). Choix orthographiques de dysorthographiques. *Pratiques*, 46, 67-77.
- Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.
- Catach, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris: Plon.

- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. In U. Frith (éd.), *Cognitive processes in spelling* (p. 311-338). New York, NY: Academic Press.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36(62), 193-200.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Greff et E. R. Steinberg (éd.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jaffré, J.-P. (1985). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Pratiques*, 46, 77-96.
- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris: Hachette Éducation/INRP.
- Lalande, J.-P. (1991). *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Olivier, F. (1989). *Le scripteur de sixième année et ses stratégies en orthographe lexicale*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy.
- Roy, G.-R. et Lafontaine, L. (1992). *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., Boudreau, G. et Viau, R. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R. (1989). Le TURBO, un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit. In M. Savard et H. Laberge (éd.), *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188). Québec: CEQ/AQPF.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Ters, F., Mayer, G. et Reichenbach, D. (1976). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris: OCDL.